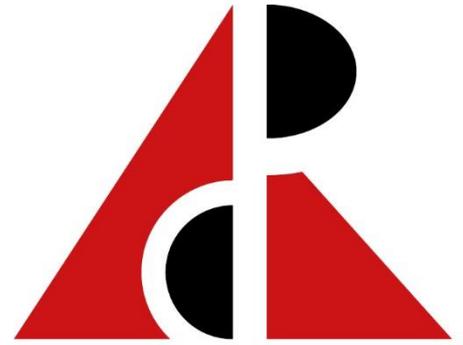
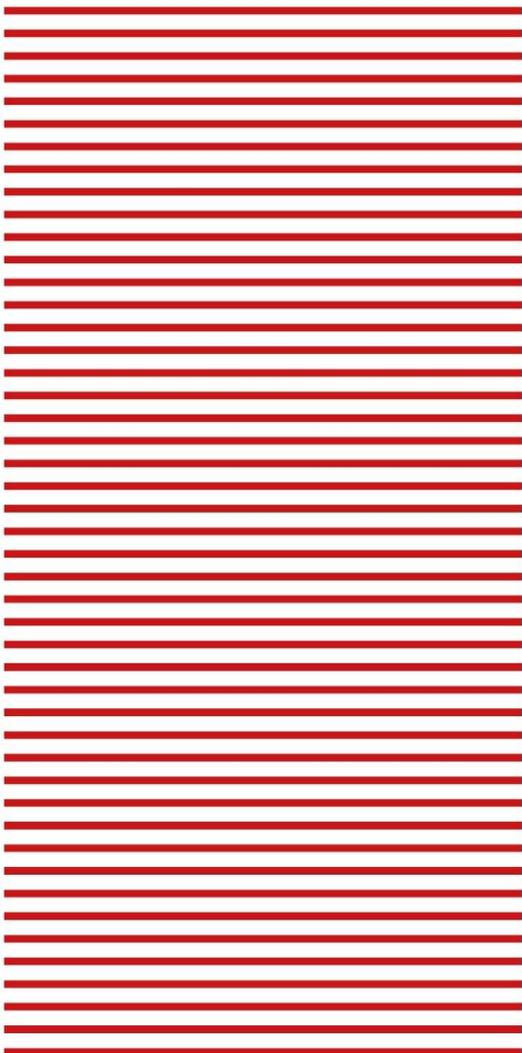


CARS
Working Papers

010



center for **antisemitism**
and **racism** studies



Holocaust Educa- tion ohne Antise- mitismus

Elke Rajal

2022

Abstract

Obwohl es unbestritten ist, dass es ohne Antisemitismus keine Shoah gegeben hätte, wird in der zeitgenössischen Vermittlungsarbeit zur Shoah – oft auch Holocaust Education genannt – der Antisemitismus häufig ausgespart oder bildet eine Randnotiz. Der vorliegende Text argumentiert für einen stärkeren Einbezug der Thematik des Antisemitismus in die Holocaust Education, ohne zu behaupten, dass es alleine die Aufgabe von Holocaust Education wäre, Antisemitismuskritik zu vermitteln. Nach einer kurzen Einführung in Debatten rund um den Zusammenhang zwischen Shoah und Antisemitismus werden die mit Holocaust Education verbundenen Ziele kritisch beleuchtet. Danach wird der gegenwärtig eingeräumte Stellenwert von Antisemitismus in der Bildungsarbeit zur Shoah ausgelotet und es werden vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie einige Anregungen für die pädagogische Arbeit gegeben. Der Text schließt mit einem Plädoyer für eine schulische sowie außerschulische Vermittlungsarbeit, welche die enge Verklammerung von Shoah und Antisemitismus ernstnimmt, ohne das eine Phänomen auf das andere zu reduzieren.

Die Autorin

Elke Rajal ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet am *Lehrstuhl für Soziologie der Universität Passau*. Sie beschäftigt sich mit den Schnittstellen von Politik, Zeitgeschichte und Bildung und engagiert sich in der *Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit* (FIPU). Ihre Forschungsschwerpunkte sind der Nationalsozialismus und seine Nachwirkungen, Antisemitismus, Rechtsextremismus und Bildung (historisch-politische Bildung, Holocaust Education, antisemitismuskritische Bildungsarbeit und Rechtsextremismusprävention). Zuletzt erschienen: *Rechtsextremismusprävention in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen* (gemeinsam mit Andreas Peham). In: Goetz, Judith/Reitmair-Juárez, Susanne/Lange, Dirk (Hrsg.): *Handlungsstrategien gegen Rechtsextremismus. Politische Bildung – Pädagogik – Prävention*. Wiesbaden (2022).

Holocaust Education ohne Antisemitismus

Zum Stellenwert von Antisemitismus in der Vermittlungsarbeit zur Shoah

Von Elke Rajal

Die Logik könnte eine ganz einfache sein: Der sich zum Vernichtungswahn gesteigerte Antisemitismus hat zur Shoah geführt bzw. wurde in ihr realisiert, weshalb Bildungsarbeit zur Shoah neben den Abläufen, Akteur:innen und Opfern auch zentral das Thema Antisemitismus zu behandeln habe. Dass dies in der Holocaust Education lange Zeit nicht der Fall war und auch heute vielfach noch nicht ist, zeigt der vorliegende Artikel. Der im Vergleich zur Holocaust Education neuere Ansatz der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit ist eine Chance, diese Versäumnisse zu kompensieren, doch ist seine Aufgabe nicht primär die Aufklärung über die Shoah, sondern die Behandlung von Antisemitismus weit über die Zeitphase des Nationalsozialismus hinaus. Zumal, und das ist die Kernaussage dieses Texts, Bildungsarbeit zur Shoah ohne ausführliche Berücksichtigung des Antisemitismus ebenso wenig Sinn macht, wie eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit, welche die Shoah ignoriert.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Holocaust Education, deren Selbstverständnis und Versäumnisse. Den Hintergrund der Analyse bildet die (ältere) Kritische Theorie und deren Erkenntnisse über eine Erziehung nach Auschwitz. Eingangs soll jedoch kurz die Auseinandersetzung rund um die Bedeutung des Antisemitismus für die Shoah umrissen werden, um daraus Ableitungen für die Vermittlungsarbeit treffen zu können.

Shoah und Antisemitismus

Seit den 1970er Jahren wurden im deutschsprachigen Raum unter Historiker:innen Debatten rund um den zentralen Motor der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik gegen Jüdinnen:Juden geführt bzw. rezipiert.¹ Diametral gegenüber standen sich die Positionen der sogenannten Intentionalist:innen und Strukturalist:innen/Funktionalist:innen. Erstere erklärten die Verbrechen des NS-Regimes primär mit der zugrundeliegenden Ideologie des Antisemitismus, zweitens mit den von den Nazis geschaffenen Strukturen, die zu einer immer stärkeren Radikalisierung geführt hätten.² Später kamen Debatten bezüglich utilitärer und ideologischer Täter:innenmotivation hinzu und andere, teilweise ebenfalls stark dichotomisierende Erklärungsansätze wurden formuliert (Longerich 2007).

Mit zeitlicher Distanz zur Hochzeit der dichotomistischen Debatten zwischen Strukturalist:innen und Intentionalist:innen hält Peter Longerich (2007) fest, dass es sich nicht zwangsläufig um einander ausschließende Positionen handeln müsse:

„Menschen, die beabsichtigen, einen Massenmord durchzuführen, sind auf Strukturen angewiesen; die Strukturen handeln nicht von sich aus, sondern durch Menschen, die ihr Tun mit Absichten verbinden.“

1 Jüdische Historiker wie Léon Poliakov und Joseph Wulf beschäftigten sich bereits in den 1950er Jahren mit den Motivationen der NS-Täter:innen. Ihre Werke wurden in Deutschland aber nur spärlich bzw. spät rezipiert. Poliakovs 1951 bereits auf Französisch publiziertes Grundlagenwerk *Bréviaire de la haine* wurde gar erst im Jahr 2021 auf Deutsch – unter dem Titel *Vom Hass zum Genozid* – herausgegeben. Der Vernichtungswille gegenüber den Jüdinnen:Juden wurde darin als das zentrale Ideologiemoment der Nationalsozialist:innen charakterisiert.

2 Beispielhaft für diese Auseinandersetzung wäre der Disput zwischen Daniel Goldhagen und Christopher Browning, siehe z.B. Browning 1998.

Pragmatische, utilitaristische Begründungen für die Verfolgung von Jüdinnen und Juden, wie etwa die Arierisierungen oder die Ausbeutung von Arbeitskraft wurden mit ideologischen Rechtfertigungsstrategien zur Deckung gebracht und Ideologie erfuhr wiederum aus den „Erfolgen“ dieser pragmatischen Vorgehensweise eine zusätzliche Absicherung (Ebd.). Als Kritik an der Dichotomisierung kann zudem angeführt werden, dass sich Ideologie und (Zweck-)Rationalität keineswegs ausschließen. Auch im nationalsozialistischen Antisemitismus sind beide Momente enthalten: das wahnhaft, irrationale Moment verbindet sich mit Formen instrumenteller Vernunft (Horkheimer), insbesondere, was die effektive Durchführung der Shoah anbelangt.

Insgesamt dürften sich bei der Ingangsetzung der Shoah eine Vielzahl an Faktoren verquickt haben: Ein sich radikalisierender Prozess der Brutalisierung im Zuge der Durchsetzung kontinentalimperialistischer Expansionsbestrebungen der Nationalsozialist:innen und verschiedene ideologische und (gar nicht so) individuelle Motive. Neben dem Antisemitismus selbst wären hier etwa Autoritarismus, Opportunismus, Sadismus oder die vollständige Abstumpfung zu nennen. (Herbert 1998: 63) Dies ist nicht verwunderlich: Dass Antisemitismus in Verschränkung mit anderen Ideologien auftritt, dürfte seit der *Authoritarian Personality* bekannt sein (Adorno et al. 1950).³ So ist es auch nicht verwunderlich, dass radikaler Antisemitismus und radikales Desinteresse am Schicksal der jüdischen Bevölkerung Hand in Hand gehen konnten.

Die antisemitische Ideologie war, wie Longerich (2007) betont, nicht nur eine „Weltanschauung“, sondern gleichzeitig auch die Begründung des totalen Herrschaftsanspruchs des Nationalsozialismus. Kern des NS-Projekts war die Schaffung einer „rassisch“ homogenen Volksgemeinschaft. In der und durch die Harmonie dieser angestrebten (repressiven) Gemeinschaft ließen sich dann, nach Ansicht der Nazis, auch alle Probleme der Zeit lösen. Diese Vorstellung korrespondiert mit dem „Erlösungsantisemitismus“ (Friedländer

1998: 99ff.): Die Vertreibung und Vernichtung aller Jüdinnen und Juden wurde zur Bedingung der Erlösung des „deutschen Volkes“, nur das Auslöschten der Jüdinnen:Juden konnte in diesem Denken die stets beschworene Apokalypse, den „Untergang des deutschen Volkes“, verhindern. Das Vermögen des Antisemitismus, Erlösung zu versprechen, kennzeichnet (unter anderem) auch seine Spezifik: Anders als andere Ideologien der Ungleichheit, die ebenfalls einer definierten Gruppe negative Züge zuschreiben und für soziale Distanz eintreten, bündeln sich für den Antisemiten bzw. die Antisemitin in der sogenannten „Judenfrage“ alle nur möglichen Probleme: politische, soziale, religiöse, moralische oder ökonomische. Mit der Entfernung von Juden und Jüdinnen aus der Gesellschaft können somit – in der Sicht der Antisemit:innen – auch auf einen Schlag alle Konflikte gelöst werden. Bereits seit Wagner trug der Antisemitismus totalitäre Züge (Peham 2022, 129). Bruno Frei hielt in den 1930er Jahren fest: „Dass nach Hitler auch der Kapitalismus jüdisch ist, bedeutet nur, dass alles, was am Kapitalismus böse ist, jüdisch sein muss, denn alles Böse ist jüdisch und alles Jüdische ist böse.“ (Frei [1936] zit. nach Jungfer 2018: 357). Auf Basis dieser Gleichsetzung mit dem Bösen an sich und der Jüdinnen:Juden zugeschriebenen Allmacht begnügten sich die Nazis nicht mit der Entfernung von Jüdinnen:Juden, sondern forderten ihre gänzliche Vernichtung. Das propagierte Ideal der Volksgemeinschaft konnte nur ein von allem Jüdischen entledigtes sein.

Wir können demnach davon ausgehen, dass Antisemitismus den Kern des nationalsozialistischen Herrschaftsanspruches und – bei aller Verquickung mit anderen Motiven – den zentralen Motor für die Verfolgungs- und Vernichtungspolitik gegen Jüdinnen und Juden darstellt. Sehen wir uns nun an, inwiefern sich dies in zeitgenössischen Vermittlungsansätzen zur Shoah widerspiegelt. Vorab möchte ich aber noch erläutern, worum es sich bei Holocaust Education eigentlich handelt und wie und mit welchen Ansprüchen sie betrieben wird.

3 Ideologien treten in der Regel nicht isoliert voneinander auf und gewinnen ihre Wirkmacht aus der gegenseitigen Durchdringung. Der Antisemitismus selbst kann als das Paradebeispiel einer intersektionalen Ideologie bezeichnet werden (Stögner 2020).

Erziehung über Auschwitz: Holocaust Education⁴

Holocaust Education ist der zeitgenössische Begriff für das Lehren und Lernen über den Nationalsozialismus und die Shoah. Anders als eine breitgefächerte „Erziehung nach Auschwitz“, wie Adorno (1971) sie verstand, ist Holocaust Education ein thematisch und vor allem zeitlich stark eingeschränktes Programm. Nichtsdestotrotz werden von politischer und häufig auch von pädagogischer Seite hohe Erwartungen an sie gestellt (Rajal 2015: 61).

Die Entstehung des Diskurses rund um Holocaust Education geht auf die 1980er-Jahre zurück. Mit dem Ausgangspunkt in den USA entstand „eine sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber [...], wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne“ (Heyl 1999). Holocaust Education ist aber nicht nur eine pädagogische Praxis, sondern auch ein Diskurs über die Vermittlung von Wissen über die Shoah sowie von Werten, die ihrer Wiederholung entgegenstünden. Unter Holocaust Education können also zwei Diskursstränge subsumiert werden: die Vermittlung eines historischen Wissens einerseits und eines ethisch fundierten Handlungsimpertivs andererseits. Der „Argumentationstopos, dass das Gedenken an Auschwitz zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne“, bildet dabei „den kaum hinterfragten Kern“ (Langer/Cisneros/Kühner 2008: 18). So antwortete Kofi Annan (2010) in einem Gastbeitrag in der *New York Times* etwa auf die Frage, warum man Holocaust Education betreiben müsse:

„Because of its [the Holocaust’s] historical importance, of course, but also because, in our increasingly diverse and globalized world, educators and policy-makers believe Holocaust education is a vital mechanism for teaching students to value democracy and human rights, and encouraging them to oppose racism and promote tolerance in their own societies.“

In der Folge führt Annan selbst an, dass diese hohen Ziele bislang nicht erreicht werden konnten und argumentiert für ein stärkeres Verbinden des Holocausts mit anderen Genoziden, ethnischen Konflikten und Spannungen unserer Zeit. So könnten Schüler:innen nicht nur über den Holocaust lernen, sondern auch wichtige Lehren aus ihm ziehen. Bezeichnenderweise schreibt er bezüglich der Lehren für die Gegenwart nur mehr von Rassismus, erwähnt aber Antisemitismus mit keiner Silbe. Dieses Aufgehen von Holocaust Education in einer allgemeinen Menschenrechts- oder auch Demokratiepädagogik mit dem Fokus auf rassismus- und weniger antisemitismuskritischen Zielen ist nicht unüblich und ist vor dem Hintergrund einer Universalisierung des Gedenkens zu sehen. Die Spezifika von Antisemitismus und Shoah werden dabei im Extremfall so sehr verwässert, dass letztere zu einer Chiffre jedweder Menschenrechtsverletzung wird.

Etwas bescheidenere Ansprüche im Vergleich zu den hochgegriffenen Zielen vieler Politiker:innen führt die *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) in ihren „Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust“ an: Die Vermittlungsarbeit zum Holocaust sei eine „wichtige Möglichkeit, kritisches Denken, gesellschaftliches Bewusstsein und die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern“ (IHRA 2019: 5).

Nach diesem kurzen Abriss möchte ich die Frage vertiefen, welchen Stellenwert Antisemitismus in der Holocaust Education einnimmt. Im Folgenden wird versucht, ein allgemeines Bild zu zeichnen, wobei einzelne Vermittlungsansätze und -praxen sich freilich deutlich unterscheiden mögen.

Der Stellenwert von Antisemitismus innerhalb der Holocaust Education

Sehen wir uns noch einmal die oben erwähnten Empfehlungen der IHRA (2019: 4) an, die für ihre über 30 Mitgliedsstaaten maßgebend sind: Als wesentliches Ziel von Holocaust Education wird festgehalten, man möchte ein „Bewusstsein für

4 Die folgende Darstellung findet sich in einer ausführlicheren Form in meinem Beitrag, der 2023 in dem von Stephan Grigat, Jakob Hoffmann, Marc Seul und Andreas Stahl im Verbrecher Verlag herausgegebenen Band „Erinnern als höchste Form des Vergessens?“ erscheinen wird.

die möglichen Auswirkungen von Antisemitismus [...] schaffen“. Ob eine Kritik des Antisemitismus deshalb selbst im Zentrum der Vermittlung stehen sollte, bleibt an dieser Stelle noch offen.

Als eines von sieben Schlüsselargumenten für den Unterricht über den Holocaust, wird sodann angeführt, die Analyse des Antisemitismus im Kontext der NS-Ideologie werfe „ein Licht darauf, wie sich Vorurteile, Stereotype, Xenophobie und Rassismus manifestieren und auswirken“ (IHRA 2019: 15). Dieser Satz ist in Frage zu stellen: Eine Beschäftigung mit der Shoah zeigt zwar, wohin Antisemitismus führen kann, ob aber damit ein Licht darauf geworfen ist, wie sich Vorurteile im Allgemeinen manifestieren, ist in Frage zu stellen. Das Zusammenwerfen der verschiedenen Begriffe (Vorurteil, Xenophobie, ...) tut der Sache ebenfalls nichts Gutes, verliert die Argumentation doch so an Präzision.

Richtig weist die IHRA an späterer Stelle darauf hin, dass der Antisemitismus den Holocaust überdauert habe, er nachweislich sogar zunehme. Man hält fest, dass der Unterricht über den Holocaust den Raum schaffe, „für die Befassung mit der Geschichte und Entwicklung des Antisemitismus – eines wesentlichen Faktors, der den Holocaust möglich machte.“ (Ebd.) Und weiter:

„Wenn man verschiedene Mittel untersucht, die verwendet werden, um Antisemitismus und Hass zu schüren, wie Volksverhetzung, Propaganda, Manipulation der Medien und gezielte Gewalt gegen bestimmte Gruppen, so kann das Schülerinnen und Schülern dabei helfen, die Mechanismen zu verstehen, die eingesetzt werden, um Gesellschaften zu spalten.“ (Ebd.)

Soweit so richtig, doch legt die obige Formulierung ein primär instrumentelles Verständnis von Antisemitismus nahe. Der Antisemitismus sei ein Mittel, das angewandt werde, um Gesellschaften zu spalten. Doch der Antisemitismus spaltet nicht nur, er schafft auf Grundlage der Abspaltung auch Einheit und Gemeinschaft und dies ist nicht nur im Interesse jener „da oben“, sondern auch im selbsterklärten Interesse der gemeinen Antisemit:innen. Antisemitismus fungiert für sie

als „stereotype[.] Welterklärung“ (Rensmann 1998: 91) oder auch als „Alltagsreligion“ (Clausen 1992), die keine Fragen offenlässt, was ihn für Antisemit:innen so attraktiv macht. Bevor man sich den Mitteln, Antisemitismus zu schüren, zuwendet, müsste also erst einmal ein Verständnis davon hergestellt werden, was Antisemitismus überhaupt ist und welche Funktionen er erfüllt.

Es ist zu hoffen, dass diese Wesensbestimmung des Antisemitismus etwa in der von der IHRA empfohlenen Auseinandersetzung mit der Vorgeschichte des Holocausts passiert. Beispielhaft werden hier christlicher Antijudaismus sowie die Entwicklung des Antisemitismus im 19. Jahrhundert angeführt. Doch auch die IHRA hat keinen unmittelbaren Einfluss darauf, was im Unterricht tatsächlich geschieht. Ein guter Service ist es aber allemal, dass Entscheidungsträger:innen und Lehrkräften am Ende der Broschüre die IHRA-Antisemitismus-Definition in gekürzter Form noch einmal mit an die Hand gegeben wird. Jedoch verbleibt auch diese Zusammenfassung auf der Ebene der Erscheinungsformen und bietet kein Wissen über Geschichte, gesellschaftliche sowie innerpsychische Funktionen des Antisemitismus. Unklar bleibt, ob und wie Antisemitismus nun tatsächlich im Rahmen von Holocaust Education behandelt wird. Hier wären Schulen, Gedenkstätten, Museen und andere außerschulische Bildungsangebote differenziert zu untersuchen. Zu jedem einzelnen Bereich liegen allerdings unzureichend Daten vor, um ein abschließendes Bild zu erlauben. Eindeutiger ist ein Blick in die Outcomes der Vermittlung: So ging ein österreichisches Forscher:innenteam etwa der Frage nach, welches Wissen über den Nationalsozialismus, den Holocaust, den Zweiten Weltkrieg und die Aufarbeitung dieser Themen bei Wiener Schüler:innen abrufbar ist. Erhoben wurden Antworten von Schüler:innen der 9. Schulstufe, also circa 15-Jährigen, da diese im vorherigen Schuljahr laut Lehrplan im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung die Themen Nationalsozialismus und Shoah behandelt hatten. Gefragt wurde auch nach einer Kurzdefinition des Begriffs Antisemitismus. Es zeigte sich, dass über alle Schultypen gerechnet rund drei Viertel der Schüler:innen keine basale Definition von Antise-

mitismus abgeben konnten. Neben dieser weitgehenden Unkenntnis des Begriffs wurde deutlich, dass weniger als ein Drittel der AHS-Schüler:innen (Gymnasium) und weniger als 20 Prozent der BHS-Schüler:innen (Berufsbildende Schule) eine vereinfachte Definition geben konnten. Eine Form des Arbeitswissens, also eine grobe Einordnung des Begriffs, wie etwa „etwas gegen Juden haben“, hätte bereits ausgereicht, um als korrekt gewertet zu werden. (Mittnik/Lauss/Hofmann-Reiter 2021: 56-58)

Angesichts des zugrunde liegenden Lehrplanes ist das in der Studie entstandene Bild nicht verwunderlich: Seit dem Jahr 2008 wurde zwar die Behandlung von jüdischem Leben vor und nach dem Holocaust in Österreichs Schulen obligat, ein Eingehen auf den Antisemitismus wäre also naheliegend gewesen, der Begriff Antisemitismus war im Lehrplan aber nicht erwähnt. Erst mit einer Änderung im Jahr 2016 fand der Begriff eine Erwähnung: Nun gilt es zumindest als eines der Ziele des Moduls „Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte“, dass die Schüler:innen Formen des Antisemitismus und des Rassismus zu definieren und zu unterscheiden lernen (RIS 2022). Dieser Lehrplan ist für die betreffende Schulstufe aber erst seit 2018/2019 in Kraft (Zentrum polis 2022), also kurz nach obiger Erhebung.

Dass es beispielsweise an den Darstellungen in den Schulbüchern hapert, zeigen verschiedene Studien zur Thematisierung jüdischer Geschichte (z.B. Liepach/Sadowski 2014 oder Liepach/Geiger 2014). Seit langem wird beanstandet, dass dabei der Antisemitismus die jüdische Geschichte überlagere (Geiger 2019, 1), darüber hinaus wird auch die Behandlung des Antisemitismus selbst kritisiert (Geiger 2012). Bezogen auf den mittelalterlichen Antisemitismus werde beispielsweise das christliche Zinsverbot und das Abdrängen von Juden in die Position der Zinsnehmer oftmals kontextlos, ohne Einbettung in die sozioökonomische Gesamtsituation, sowie als Alleinerklärung dargestellt. Häufig unerwähnt blieben andere von Juden und Jüdinnen ausgeübte Berufe, die ärmlichen Verhältnisse innerhalb

der Ghettos, die Umgehungen des Zinsverbotes auf Seiten der Christ:innen usw. Damit werde zum einen der mythische Zusammenhang von Juden/ Jüdinnen und Geld/ Macht scheinbar bestätigt. Zum anderen könnten die Pogrome für die Schüler:innen als verständliche, wenn nicht gar zwangsläufige Reaktion auf den „jüdischen Wucher“ erscheinen.⁵ Die „reduktive Erklärung des sozialen Antijudaismus mit der Zins- und Verschuldungsproblematik“ sowie die Argumentationskette „Juden/ Jüdinnen – Geld/ Macht – Abneigung“ durchziehe die Schulbücher, so Geiger (2012: 52). Der letztgenannte Dreischritt findet sich nach seinen Beobachtungen auch in der Thematisierung der Weltwirtschaftskrise in den 1920er-Jahren und dient hier wiederum als monokausale Erklärung für den erstarkenden Antisemitismus (ebd.). So liegt es dann nahe, den nationalsozialistischen Antisemitismus fälschlich als ein bloßes Neid-Phänomen zu erklären und zwei Gruppen zu konstruieren: die von der Weltwirtschaftskrise gebeutelte Mehrheitsbevölkerung und die reichen Juden:Jüdinnen.

Wenig verwunderlich also, dass heute noch immer ein relevanter Prozentsatz denkt, Juden und Jüdinnen würden besonders wohlhabend sein und an ihren Verfolgungen eine Teilschuld tragen. Für Österreich wurde 2021 festgestellt, dass rund ein Drittel der Bevölkerung daran festhielt, die meisten Jüdinnen und Juden seien „außergewöhnlich intelligent und wohlhabend“ (IFES 2021: 28). Sieben Prozent der Deutschen stimmten im selben Erhebungszeitraum der Aussage „Jews are also to blame for the persecutions against them“ stark oder tendenziell zu, in Österreich waren es gar 19 Prozent (Kovacs/Fischer 2021: 42). Neben dem israelbezogenen Antisemitismus ist der hier sichtbar werdende sekundäre, aus der Abwehr der eigenen (persönlichen und gesellschaftlichen) Schuld resultierende Antisemitismus gegenwärtig die verbreitetste Form. Unter ihn fallen – neben dem Unterstellen einer Schuld an der eigenen Verfolgung – beispielsweise auch die Relativierung der Shoah, Forderungen nach einem Schlussstrich oder das Unterstellen eines wirtschaftlichen Interesses von Ju-

5 Dabei wird der „jüdische Wucher“ zumeist wie eine historische Realität behandelt – wo er doch Projektion des schlechten (christlichen) Gewissens war.

den und Jüdinnen am Gedenken an die Shoah. Diesen Formen der Schuldabwehr hätte die Bildungsarbeit zu begegnen. Anregungen hierfür könnten etwa Adornos Ausführungen zu „Schuld und Abwehr“ (1986) – basierend auf einer vom neugegründeten *Institut für Sozialforschung* 1950 in Deutschland durchgeführten Studie – geben. Zentral darin ist das auch in den aktuellen Umfrageergebnissen deutlich werdende Moment der Verschiebung:

„Man verkehrt die eigene Schuld in die der anderen, indem man Fehler, welche diese begangen haben oder begangen haben sollen, zur Ursache dessen erklärt, was man selbst getan hat.“ (Adorno 1986: 232)

Solche und andere Motive der Schuldabwehr wären nicht nur reflexiv in einem selbst, sondern auch in politischen Debatten und medialen Diskursen aufzuspüren, wenn Holocaust Education sich sinnvoll mit der (Nicht-)Auseinandersetzung mit den Verbrechen der Shoah nach 1945 befassen will.

Auch weitere Schriften Adornos zur Aufarbeitung der Vergangenheit und zur Erziehung nach Auschwitz können für die Holocaust Education fruchtbar gemacht werden. Für Adorno bedeutete die pädagogische Hinwendung zur Shoah vor allem, jene Mechanismen zu verstehen lernen, die Menschen zu den Gräueltaten fähig machten, sie anschließend zu erklären und ein allgemeines Bewusstsein dafür zu wecken. Dabei helfe es nicht, „an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten anfällig sind, nur die Achseln zucken würden“ (Adorno 1970: 89f.). Auch dachte Adorno nicht, dass „Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen“ (ebd.: 90), viel nutzen würde. Er war überzeugt davon, dass die Wurzeln in den Verfolgern zu suchen seien, nicht in den Opfern. Was bedeutet das? Wenn Antisemitismus im Wesentlichen eine Projektion der Antisemit:innen ist – und dies ist ein wesentliches Postulat der Kritischen Theorie – dann müssen die Antisemit:innen zum Zweck

des Erkenntnisgewinns über Antisemitismus ins Zentrum der Analyse rücken und nicht die Betroffenen. Seitdem in den 1990er-Jahren allerdings die Personalisierung des Gedenkens in der Holocaust Education angekommen ist, scheint die unhinterfragte Logik oftmals zu sein, dass eine Auseinandersetzung mit den Opfern Erkenntnisgewinn über Antisemitismus zulasse oder Antisemitismus gar vorbeuge. An den Geschichten der Betroffenen lassen sich aber bezogen auf den Antisemitismus nur die Auswirkungen und nicht die dahinterliegenden Motivationen behandeln.⁶ Hierfür wäre auf Erkenntnisse aus der NS-Täter:innenforschung zurückzugreifen, welche ab den 2000er-Jahren langsam Eingang in die Vermittlungspraxis gefunden haben (siehe z.B. Meissel 2010) – die „Täterabsenz“ setzte sich aber auch in vielen Bildungsprojekten nach 2000 fort (Wenninger 2010).

Doch auch die Auseinandersetzung mit Täter:innenbiografien ist kein Garant für Erkenntnisgewinn. In den biografischen Darstellungen kann über die Bedeutung des Antisemitismus für das Handeln der Täter:innen oft nur gemutmaßt werden. Unterrichtsmaterialien mit einem Fokus auf Antisemitismus in der Täter:innenmotivation sowie eine Einbettung in den gesamtgesellschaftlichen Antisemitismus zur Lebenszeit der Täter:innen sind bislang nur spärlich vorhanden, könnten aber – entsprechend aufbereitet – gewinnbringend sein, um über den Antisemitismus und seine Funktionen zu lernen. Dabei müsste jedoch auf die Möglichkeit des Auslösens einer Faszination für die Täter:innen seitens der Lernenden geachtet werden. Aus diesem Grund sollte auch der Einsatz von NS-Propagandamaterial nur sehr überlegt stattfinden, der darüber hinaus zur Festsetzung von rassistisch-antisemitischen Bildern in den Köpfen der Schüler:innen beitragen kann (Siegele 2013: 297). Zu problematisieren ist in diesem Kontext auch das Referieren antisemitischer Vorurteile, um sie dann in meist unzureichender Zeit zu widerlegen. Was hängen bleibt, sind häufig die Stereotype selbst (Jahoda 1994). Auch Geiger (2012: 118) hebt dieses Problem hervor, wenn er feststellt, dass „Vorurteile

6 Die Auseinandersetzung mit Biografien der von Antisemitismus Betroffenen ist eine wertvolle Strategie, um ihrer Depersonalisierung durch die Nationalsozialist:innen etwas entgegenzusetzen und war ein wichtiger Schritt zur Qualitätsverbesserung der Holocaust Education. Es sollten nur nicht die falschen Ziele damit verbunden werden.

zwar verurteilt, aber kaum durch Urteile im Sinne einer adäquaten historischen Beurteilung ersetzt“ werden.

Doch sind die Lehrkräfte für so einen überlegten Umgang mit der Möglichkeit, Antisemitismus im Unterricht zu reproduzieren sowie fundiert Antisemitismuskritik zu betreiben überhaupt ausgebildet? Systematisch erhoben wird das Wissen der Lehrkräfte zum Themenfeld Antisemitismus nicht. Einhellig stellen Forscher:innen aber Mängel fest, was etwa die universitäre Lehrer:innen-ausbildung zum Thema anbelangt: Antisemitismus werde lediglich als Teilaspekt größerer Zusammenhänge behandelt und auch Fortbildungsangebote zur Antisemitismuskritik seien ein Desiderat, so Robert Sigel (2020: 38). Dies sei nicht verwunderlich, „da die Lehrpläne das Thema kaum benennen“ (ebd.). Wissensdefizite würden zudem in den Bereichen der Geschichte des Zionismus, der arabischen Haltung zur jüdischen Einwanderung, der Mandats Herrschaft, dem UNO-Teilungsplan etc. bestehen. Aber auch das Wissen über die Shoah weise massive Lücken auf und bleibe weit hinter dem aktuellen Forschungsstand zurück. (Ebd.)

Nicht das Wissen *über* sondern Vorstellungen *von* Antisemitismus unter Lehrkräften hat Christoph Wolf (2021: 271) aktuell beforcht und kommt zum Schluss:

„Eine grundsätzliche Ablehnung von Antisemitismus und eine moralische Verurteilung der Shoah gehen in einigen Fällen mit der Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen sowie antisemitischen Semantiken und Differenzkonstruktionen einher. Ins Auge fallen darüber hinaus eine Verkürzung von Antisemitismus auf Rassismus und Externalisie-

rungsstrategien, zuvorderst in Form von antimuslimischem Rassismus und Klassismus.“

Dies zeigt deutlich, dass dringend bei den Lehrenden angesetzt werden muss, will man kompetenten Unterricht zum Thema Antisemitismus ermöglichen – eine Forderung im Übrigen, die Adorno (1971b: 25) in den 1950er-Jahren bereits als notwendige Erziehung der Erzieher:innen starkgemacht hat.⁷

Derzeit entsteht aber zuweilen der Eindruck, dass es erst gar nicht auf der Agenda der Vermittler:innen steht, im Zuge der Holocaust Education – dezidiert und reflektiert – über Antisemitismus aufzuklären. Im Jahr 2009 habe ich zehn verschiedene Akteur:innen aus dem Bereich der Holocaust Education in Österreich zu ihren Zielen, Selbstverständnissen und vermittelten Inhalten befragt.⁸ Die Vertreter:innen des *Bildungsministeriums* meinten damals, das Thema Antisemitismus sei bislang vernachlässigt worden, werde aber künftig forciert. Die Interviewpartner:innen aus verschiedenen Vereinen, die Bildungsformate im Bereich Holocaust Education anboten, maßen dem Antisemitismus unterschiedlichen Stellenwert bei: Während wenige eigene Einheiten zum Antisemitismus anboten, vertraten andere die Sichtweise, eine Beschäftigung mit Lebensgeschichten von Ermordeten oder Überlebenden bedeute automatisch auch eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Wiederholt fand sich die Annahme, Antisemitismus werde irgendwie implizit mitbehandelt. (Rajal 2010: 168–177)

Das in den letzten Jahren zunehmende Bewusstsein in Bezug auf die Notwendigkeit von Antisemitismusprävention in der Schule – abzulesen an

7 Handlungsempfehlungen für einen verbesserten Umgang mit Antisemitismus in der Lehrer:innenbildung in Deutschland/Österreich/Schweiz siehe Kumar et al. (2022).

8 Es wurden zehn qualitative, problemzentrierte Interviews mit einer Dauer von einer bis zu knapp drei Stunden Gesprächszeit durchgeführt. Interviewt wurden Vertreter:innen des österreichischen Unterrichtsministeriums, Mitarbeiter:innen des österreichischen Innenministeriums (das für die KZ-Gedenkstätte Mauthausen zuständig war) und Mitglieder mehrerer NGOs, die Bildungsaktivitäten zum Thema Nationalsozialismus und Shoah für Schüler:innen organisierten. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Interviews durch eine Dokumentenanalyse von Lehrplänen und programmatischen Texten kontextualisiert. Die Analyse erfolgte vor dem Hintergrund der Frage, ob Holocaust Education in der praktizierten Form einen Beitrag zur Entwicklung kritischer und mündiger Subjekte im Sinne der Kritischen Theorie nach Adorno leistet. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich bei Rajal 2015.

einer Vielzahl an Studien und Publikationen zu diesem Thema, aber auch an Unterrichtsmaterialien oder Lehrer:innenfortbildungen – lässt hoffen, dass sich seit der erwähnten Interviewstudie Einiges getan hat. Doch davon, dass die Annahme, eine Prävention oder Bearbeitung von Antisemitismus erfolge quasi automatisch mit, wenn Gedenkstätten besucht, Zeitzeug:innen gehört oder Lebensgeschichten bearbeitet werden, überwunden wäre, kann nicht ausgegangen werden. Nach wie vor finden sich bei verschiedenen Trägern der Holocaust Education unter der Rubrik Antisemitismusprävention beispielsweise Unterrichtsmaterialien, die sich etwa mit der Vielfalt jüdischen Lebens vor der Shoah befassen. Mit dem Aufzeigen von Vielfalt kann freilich dem vereinheitlichenden antisemitischen Blick etwas entgegengehalten werden, doch Lebensgeschichten von Jüdinnen:Juden zeigen primär, wie sich Antisemitismus auf die Betroffenen auswirkt, welche Formen er annimmt und welche Folgen er hat. Über die Motivationen der Antisemit:innen und die Funktionen des Antisemitismus kann so – wie erwähnt – nichts gelernt werden.

Und wie sieht die Situation jenseits der Schule an den KZ-Gedenkstätten aus, an die ja häufig die Erwartung herangetragen wird, gegen Antisemitismus und alle anderen Übel zu immunisieren? Die dort tätigen Vermittler:innen grenzen sich – aus guten Gründen – von der unmittelbaren Verknüpfung historischer Bildung mit dem Ziel der Antisemitismusprävention häufig ab, wie die Studie von Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai (2022: 36) zeigt. Zu überfrachtet seien die Vermittlungsansprüche und Thematiken bereits. Eine Herausforderung bestehe zudem darin, „Antisemitismus der Gegenwart im Zusammenhang mit der Shoah zu vermitteln, aber diesen nicht auf die Shoah zu reduzieren“ (ebd.: 35), und das in knapper Zeit. Pädagogische Interventionen, wie die Irritation antisemitischer Stereotype, würden sehr wohl gesetzt, einige dieser Interventionen zeugen aber von der falschen Annahme, Antisemitismus habe ursächlich etwas mit Jüdinnen und Juden selbst zu tun, anstatt ihn als Projektion der nicht-jüdischen Mehrheit zu analysieren (ebd.: 36).

Während der Anspruch an KZ-Gedenkstätten,

umfassend über Antisemitismus aufzuklären, wohl tatsächlich als überzogen bezeichnet werden kann, so haben andere NS-bezogene Lernorte mit Sicherheit mehr Spielräume und nutzen diese in jüngerer Zeit auch. Zu erwähnen wären für Deutschland beispielsweise das *Haus der Wannsee-Konferenz* und für Österreich das *Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes*.

Auffällig ist jedoch, dass das Themengebiet Antisemitismus gerne als „heißes Eisen“ zwischen verschiedenen Akteur:innen herumgeschoben wird und es an vielen Stellen an Expertise fehlt. In den Schulbüchern sei nicht genügend Platz, um auch noch umfassend Geschichte und Funktionen des Antisemitismus zu erläutern, Lehrer:innen seien aufgrund ihrer Ausbildung nicht befähigt, um über speziellere Themen wie den Antisemitismus zu sprechen, Gedenkstätten seien bereits mit Erwartungen überfrachtet und zusätzliche antisemitismuskritische Bildungsangebote von externen Trägern könnten nicht im nötigen Ausmaß bereitgestellt oder finanziert werden (bzw. nur zeitlich stark beschränkt). All diese Argumente mögen ihre Wahrheit haben, doch stellt sich die Frage, wie Antisemitismus so jemals ernsthaft in den Bildungsinstitutionen behandelt werden kann. Wohl nur, wenn alle an einem Strang ziehen und die Thematik nicht externalisiert, also komplett auf schulexterne Bildungsangebote übertragen wird. Diese stellen eine sinnvolle Ergänzung dar, können aber die Lehrenden nicht davon entlasten, sich ein ausreichendes Grundlagenwissen zum Antisemitismus anzueignen. Nur so könnte der von Adorno geforderten „Erziehung nach Auschwitz“, dem Bestreben also, auch auf der Ebene der Bildungsarbeit das Möglichste zu leisten, dass Auschwitz sich nicht wiederhole (Adorno 1970: 88), entsprechen werden. Holocaust Education kann hierfür, wenn sie die Relevanz des Antisemitismus anerkennt, ein Beitrag sein.

Fazit

Die eingangs konstatierte untrennbare Verknüpfung von Shoah und Antisemitismus findet bisher kaum Niederschlag in der schulischen Geschichtsvermittlung. Auffällig oft bleibt Antise-

mitismus in der Vermittlungsarbeit zur Shoah ausgespart oder es werden lediglich seine Folgen, aber nicht seine Entstehung, Geschichte und Funktionen behandelt. Antisemitismus bleibt damit ein unbekannter oder inhaltsleerer Begriff.

Während die Beschäftigung mit Antisemitismus keineswegs auf die Zeit des Nationalsozialismus beschränkt werden sollte, um nicht Gefahr zu laufen, bei den Schüler:innen den Eindruck zu hinterlassen, Antisemitismus habe es vorher nicht gegeben und er habe heute keine Relevanz mehr (Rajal 2021: 184), so sollte sie dennoch in der Holocaust Education nicht zu kurz kommen. Eine präventive Wirkung gegen Antisemitismus steht dabei aber gar nicht im Vordergrund, vielmehr kann Holocaust Education nur so dem Gegenstand gerecht werden.

Wissen über die lange Geschichte des Antisemitismus zu verbreiten, ein Verständnis gesellschaftlicher Strukturen, die den Antisemitismus befördern, zu vermitteln, Einblicke in die innerpsychischen Motivationen hinter dem Antisemitismus zu geben und die Kompetenz, Antisemitismus in all seinen Spielarten zu erkennen, zu fördern, darf aber als Forderung nicht nur an die Holocaust Education herangetragen werden. Dies sind Aufgaben des gesamten Geschichts-, Politik- und Sozialkundeunterrichts, sinnvoll zu ergänzen mit Bildungsformaten zu jüdischer Geschichte, zu Betroffenenerfahrungen und zu den Angeboten verschiedener Gedenkstätten sowie außerschulischer Bildungsträger im Bereich der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Zudem wäre die Vermittlungsarbeit zum Thema Antisemitismus in ein breiteres Programm politischer und sozialwissenschaftlicher Bildung einzubetten, die das Wissen über die Funktionsweisen der Gesellschaft vergrößert und so eine Resilienz gegenüber den Versuchungen des Antisemitismus als personifizierender Welterklärung fördert.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1986): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 9.2, Soziologische Schriften II, Frankfurt am Main, 122–324

Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge

und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main, 88–104

Adorno, Theodor W. (1971b): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main, 10–28

Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswick, Else/Levinson, Daniel J./Sanford, R. Nevitt (1950): The Authoritarian Personality. New York

Annan, Kofi A. (2010): The Myth of 'Never Again'. <https://www.nytimes.com/2010/06/18/opinion/18iht-edannan.html> [Zugriff: 18.11.2022]

Browning, Christopher R. (1998): Die Debatte über die Täter des Holocaust. In: Herbert, Ulrich (Hrsg.): Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939 – 1945. Frankfurt am Main, 148–169

Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): „Keine schwerwiegenden Vorfälle“ – Deutungen von Antisemitismus durch pädagogische Teams an Gedenkstätten zu ehemaligen Konzentrationslagern. In: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung, Jg. 2, Heft 1/2022, 22–40

Claussen, Detlev (1992): Die antisemitische Alltagsreligion. In: Bohleber, Werner/Kafka, John S. (Hrsg.): Antisemitismus. Bielefeld, 163–170

Friedländer, Saul (1998): Das Dritte Reich und die Juden. Bd.1: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939. München

Geiger, Wolfgang (2019): Antisemitismus auch im Schulbuch? Zum historischen und pädagogischen Kontext eines gravierenden Vorwurfs. <https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-auch-im-schulbuch-zum-historischen-und-paedagogischen-kontext-eines-gravierenden-vorwurfs/> [Zugriff: 18.11.2022]

Geiger, Wolfgang (2012): Zwischen Urteil und Vorurteil. Jüdische und deutsche Geschichte in der kollektiven Erinnerung, Frankfurt am Main

Herbert, Ulrich (1998): Vernichtungspolitik. Neue Antworten und Fragen zur Geschichte des „Holocaust“. In: Ders. (Hrsg.): Nationalsozialistische Vernichtungspolitik 1939–1945. Neue Forschungen und Kontroversen, Frankfurt am Main, 9–66

Heyl, Matthias (1999): „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. [http://www.fasena.de/download/hey/Heyl%20\(1999\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey/Heyl%20(1999).pdf) [Zugriff: 18.11.2022]

IFES (2021): Antisemitismus 2020. Ergebnisse der österreich-repräsentativen Erhebung. Studie im Auftrag des österreichischen Parlaments. Wien

International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2019): Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust <https://www.erinnern.at/themen/artikel/empfehlungen-fuer-das-lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust-ein-ihra-handbuch> [Zugriff: 18.11.2022]

Jahoda, Marie (1994): Vorurteile und Vermeidung. Wen erreicht Propaganda, die Vorurteile bekämpfen will? In: Fleck, Christian (Hrsg.): Marie Jahoda. Sozialpsychologie der Politik und Kultur, Graz/Wien, 197–207

Jungfer, Anja (2018): Kurskorrekturen: Volksfront und „Judenfrage“ in der Exilzeitung Der Gegen-Angriff 1933–1936.

In: Börner, Markus/Jungfer, Anja/Stürmann, Jakob (Hrsg.): Judentum und Arbeiterbewegung. Das Ringen um Emanzipation in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Berlin/Boston, 337–358

Kovács, András/Fischer, Gyorgy (2021): Antisemitic Prejudices in Europe: Survey in 16 European Countries. Budapest
Kumar, Victoria/Dreier, Werner/Gautschi, Peter/Riedweg, Nicole/Sauer, Linda/Sigel, Robert (2022): Thesen und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen und Hochschulen. In: Dies. (Hrsg.): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich, Frankfurt am Main, 241–264

Langer, Phil C./Cisneros, Daphne/Kühner, Angela (2008): Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie. In: Bayrische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit (Hrsg.): Einsichten und Perspektiven. Bayrische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 01/2008, Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, München, 10–27

Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Schwalbach am Taunus

Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (Hrsg.) (2014): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke. Göttingen

Longerich, Peter (2007): Tendenzen und Perspektiven der Täterforschung – Essay. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30537/tendenzen-und-perspektiven-der-taeterforschung-essay/#footnote-target-1> [Zugriff: 18.11.2022]

Meissel, Lukas (2010): Verbrechen ohne VerbrecherInnen? Thematisierung von NS-TäterInnen in der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus“. In: Hilmar, Til (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien, 236–251

Mitnik, Philipp/Lauss, Georg/Hofmann-Reiter, Sabine (2021): Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg. Frankfurt am Main

Peham, Andreas (2022): Kritik des Antisemitismus. Stuttgart

Rajal, Elke (2021): Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung, Frankfurt am Main, 182–197

Rajal, Elke (2015): Holocaust Education in Austria in the Light of the Frankfurt School. In: Journal for the Study of Antisemitism. Volume 7 Issue #2 2015, 53–67

Rajal, Elke (2010): Erziehung nach / über Auschwitz. Holocaust Education in Österreich vor dem Hintergrund Kritischer Theorie. <https://theses.univie.ac.at/detail/8256> [Zugriff: 18.11.2022]

Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) (2022): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 01.09.2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&F>

assungVom=2018-09-01 [Zugriff: 18.11.2022]

Rensmann, Lars (1998): Kritische Theorie über den Antisemitismus. Berlin

Siegele, Patrick (2013): Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat. Antisemitismus heute. 4-2013, 296–302

Sigel, Robert (2020): Zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der schulischen Bildung. In: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.): Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 1/20, München 2020, 33–41

Stögner, Karin (2020): Intersectionality and Antisemitism - A New Approach. In: Fathom Journal, May 2020. <https://fathomjournal.org/intersectionality-and-antisemitism-a-new-approach/> [Zugriff: 16.12.2022]

Wenninger, Florian (2010): Die Wohnung des Rottenführers D. Über Opferfokus und Täterabsenz in der zeitgeschichtlichen Vermittlungsarbeit. In: Hilmar, Til (Hrsg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien, 54–74

Zentrum polis (2022): Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016). <https://www.politiklernen.at/gskpb> [Zugriff: 18.11.2022]

Impressum

© Centrum für Antisemitismus- und Rassismusstudien
(CARS) an der Katholischen Hochschule Nordrhein-
Westfalen, Aachen 2022

Robert-Schuman-Straße 25, 52066 Aachen

Telefon +49 241 60003-24

E-Mail: cars@katho-nrw.de

Website: <http://www.katho-nrw.de/cars>

Facebook: <https://www.facebook.com/CARSkatho>

V.i.S.d.P.: Martin Spetsmann-Kunkel, Co-Leiter des CARS

Herausgeber: Stephan Grigat, Martin Spetsmann-Kunkel

Redaktion: Leon Sondermann

ISSN 2748-2146